

UNIVERSIDAD BÍBLICA
LATINOAMERICANA
PENSAR • CREAR • ACTUAR

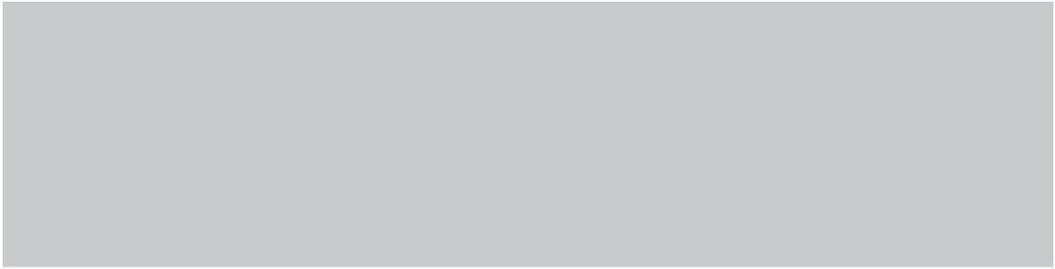
BACHILLERATO EN CIENCIAS TEOLÓGICAS
BACHILLERATO EN CIENCIAS BÍBLICAS

LECTURA SESIÓN 9

CTX 121 EDUCACIÓN CRISTIANA

Leme Garcez, María Cecilia, et. al. “Aportes pedagógicos”. En *Educación religiosa en América Latina y el Caribe: Reflexiones y voces plurales para caminos pedagógicos interculturales*, compilado por José Mario Méndez Méndez, 499-535. San José, Costa Rica: SEBILA, 2023. Acceso el 27 de agosto de 2023.
https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/26080/Educacion_religiosa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Reproducido con fines educativos únicamente, según el Decreto 37417-JP del 2008 con fecha del 1 de noviembre del 2012 y publicado en La Gaceta el 4 de febrero del 2013, en el que se agrega el Art 35-Bis a la Ley de Derechos de Autor y Derechos Conexos, No. 6683.



SECCIÓN 6:

APORTES PEDAGÓGICOS

PEDAGOGÍA INTERCULTURAL

María Cecilia Leme Garcez

La *pedagogía intercultural* es aquella que incorpora y asume una perspectiva educativa particular de reconocimiento, promoción y vivencia de la diversidad cultural. Como práctica pedagógica, es una experiencia eminentemente educativa, que busca generar procesos de enseñanza-aprendizaje, así como de desarrollo y crecimiento de las personas, para que adquieran recursos internos y habilidades tanto cognitivas como afectivas, con el fin de conocer sus raíces culturales y de comprender, respetar y enriquecerse mediante las múltiples expresiones culturales que conforman el escenario social. Como práctica intercultural, la pedagogía intercultural se nutre de reciprocidades entre culturas diferentes y siembra vivencias de respeto y aceptación de las diversidades culturales, que caracterizan y enriquecen la convivencia humana.

Más que un concepto, la pedagogía intercultural son vivencias, con-vivencias, oportunidades, miradas y escuchas educativas que acontecen en el encuentro de culturas diversas.

Cada vez más, nuestras sociedades están interconectadas e interdependientes, sea a través de las redes virtuales o por medio de los múltiples y crecientes procesos de globalización. Sin embargo, la interconexión y la interdependencia planetaria, aunque se manifiesten en los hogares, comunidades y centros educativos, no garantizan el respeto a las diferentes expresiones culturales ni tampoco contribuyen, necesariamente, a que la multiculturalidad se convierta en con-vivencia y conversación intercultural. En ello, reside la importancia y el rol de la pedagogía intercultural: suscitar una educación que reconozca la legitimidad de las otras personas y culturas –*otredades*–, para que el diálogo entre las diversidades acontezca.

En América Latina y el Caribe, la pedagogía intercultural ha priorizado rupturas teóricas con la noción eurocentrada, es decir, ha buscado romper con los fundamentos educativos importados de otras latitudes, para encontrar sus raíces en la multiplicidad y la riqueza de las culturas presentes en el continente latinoamericano y caribeño. Esta ruptura propuesta por la pedagogía intercultural es necesaria, pues la lógica colonialista instalada en los sistemas educativos impuso una jerarquía y un privilegio de algunos saberes, aquellos que legitiman conocimientos y metodologías científicas y eurocéntricas, en detrimento de otros.

Raúl Fonet-Betancourt se refiere a América Latina como un *mosaico cultural*:

Para nosotros, no es América el lugar histórico donde, como se suele repetir con insistencia interesada, se encuentran solo dos mundos. América no es el resultado del encuentro de dos mundos. Es, más bien, complejo mosaico de muchos pueblos y del comercio de otras tantas tradiciones. Por eso, se impone un movimiento de aprendizaje que nos permita ‘des-cubrir’ realmente la realidad americana en su originaria pluralidad (1994, p. 40).

Por otro lado, Catherine Walsh cuestiona la perspectiva intercultural funcional, aquella que asume una inclusión culturalista manejable en la sociedad, y propone el abordaje de una interculturalidad crítica. Según esta autora, para entender la interculturalidad y, por lo tanto, la pedagogía intercultural, no se debe partir del problema de la diversidad o diferencia en sí ni tampoco de la tolerancia o inclusión culturalista. Lo deseable, de acuerdo con Walsh, es asumir que la interculturalidad representa un llamamiento de las personas y desde las personas que han sufrido procesos históricos de sometimiento, como también de sus aliados y de los sectores que luchan por la refundación social, al igual que por la construcción de mundos otros (2012, p. 65). En este sentido, la pedagogía intercultural latinoamericana y caribeña, además de ser una práctica educativa, es también una práctica política, teórica, ética y existencial, que se convierte en acciones en las clases y otros ambientes educativos, sean presenciales o virtuales.

En América Latina y el Caribe, la pedagogía intercultural se ha convertido en un quehacer educativo crítico, que busca aprender con los saberes y sabidurías de los pueblos del continente, sus filosofías de vida y su existencia. Además, realiza una revisita a la historia de la educación de la región continental –y, por lo tanto, a la historia de personas educadoras–, con sus grupos y movimientos de amorosa resistencia, empeñados en las muchas batallas por derechos, igualdad y justicia. La criticidad, resistencia y amorosidad de la pedagogía intercultural llevan a la con-vivencia entre diferentes culturas, con sus dificultades, bellezas y riquezas.

Ricardo Salas Astraín (2006) menciona que las memorias que nos constituyen están relacionadas con las de las otras personas, o de las *otredades*, y, por ende, el camino de la educación pasa, necesariamente, por los rostros e interpelaciones de las personas, los demás seres, la naturaleza y la trascendencia.

En otras palabras, el propio quehacer educativo, desde el enfoque de la pedagogía intercultural, se convierte en un trayecto relacional, en el cual la compañía de las otredades diversas no significa amenaza, sino oportunidad.

Por lo dicho, la pedagogía intercultural viene asumiendo un compromiso real, por un lado, con el respeto a las identidades culturales particulares y, por otro, con la generación de sociedades plurales, equitativas, sostenibles y justas. En el ejercicio de conectarse e interrelacionarse con otras formas de conocimiento y otros procedimientos metodológicos, la pedagogía intercultural promueve el respeto a las diferencias, el desacomodo de las jerarquías teóricas y metodológicas, así como, en el caso de la educación religiosa, el cuestionamiento de las jerarquías de creencias y convicciones.

Desde la perspectiva de la pedagogía intercultural, la educación religiosa puede ir convirtiéndose, cada vez más, en un tiempo/espacio/camino de con-vivencia entre distintas creencias, no-creencias y convicciones religiosas. De esta manera, la opinión y la fe de cada persona, de los diferentes pueblos y comunidades, representan un tesoro cultural-religioso que dignifica la historia humana e ilumina la convivencia. Por lo tanto, la educación religiosa tiene mucho con lo que enriquecerse, a partir de la perspectiva pedagógica intercultural. Además, esta puede ofrecer su contribución para que la con-vivencia intercultural y multirreligiosa sea, de hecho, incorporada en las relaciones humanas.

Pregunta para dialogar:

¿Cómo puede la pedagogía intercultural contribuir a la generación y la nutrición de una educación religiosa decolonial, intercultural, liberadora e inclusiva?

Autora: María Cecilia Leme Garcez

Brasileña y costarricense. Académica de la Escuela Ecu-
ménica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional,
Costa Rica. Pedagoga social. Maestra en pedagogía (USP/Bra-
sil) y en estudios teológicos (UNA/Costa Rica). Doctora en
desarrollo regional (FURB/Brasil).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5709-4093>.

Correo electrónico: cecilia.leme.garcez@gmail.com

Bibliografía

- Astraín, R. S. (2006). *Ética intercultural. Ensayos de una ética discursiva para contextos culturales conflictivos. (Re)lectura del pensamiento latinoamericano*. Quito: Abya-Yala.
- Fornet-Betancourt, R. (1994). *Questões de método para uma filosofia intercultural a partir de Ibero-américa*. São Leopoldo: Unisinos.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Joaçaba: Visão Global*, 15(1-2), 61-74.

MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN RELIGIOSA

María de los Ángeles Araya González

El pensamiento crítico es una condición que se espera de las personas profesionales en educación. Se refiere a la capacidad de analizar, interpretar, clasificar e identificar lo que ocurre en nuestro entorno. Se trata de asumir un modelo de pensamiento que promueve la autorregulación en la búsqueda de soluciones. Este modelo ofrece claridad en formular problemas, comprenderlos y examinar cada una de las partes en determinada situación. Además, esta forma de pensamiento permite revisar, constantemente, los acontecimientos actuales que afectan la vida de las personas estudiantes. Promueve el desarrollo de habilidades blandas como creatividad, resolución de conflictos, seguridad en la toma de decisiones, autonomía, autocrítica y adaptación.

Se ha escrito mucho sobre pensamiento crítico en la formación de sociedades progresistas y autónomas. El reto consiste en encontrar el método o la manera de que la persona docente asuma esta práctica en los diversos escenarios didácticos. Se refiere al desarrollo de una pedagogía crítica que

promueva el pensamiento en la misma línea, para el análisis de la realidad política, social, cultural y económica, en los niveles local y global; que posibilite una educación fundamentada en principios mediante los que la persona y los grupos sociales son protagonistas de su propia historia, en sus múltiples dimensiones: racionales, afectivas, lúdicas y trascendentes. Se procura elaborar procesos pedagógicos que interactúan con miras a la transformación personal y social, desplegando prácticas en el salón de clase, metodologías y estrategias de trabajo, las cuales contribuyan a que las personas se empoderen para ejercer sus derechos y aportar al bien común.

Paulo Freire (2010) menciona la necesidad del compromiso con la sociedad, por parte de la persona docente. Indica que este debe potenciar capacidades de reflexión, acción, revisión y celebración. Esto implica una responsabilidad docente en la práctica de aula.

¿Cómo asume esta práctica la persona docente en educación religiosa?

La educación religiosa, como asignatura del currículo, tiene un papel importante en la formación integral de las personas estudiantes y exige de las personas docentes la instrucción del estudiantado, no solo con el discurso, sino también con la práctica coherente. Educar bajo este modelo de pensamiento involucra cambios; introducir una reflexión crítica en el desarrollo de sus contenidos, métodos, didácticas y procesos evaluativos. Esto tiene que ver con factores propios de la docencia, por ejemplo, la selección minuciosa de los materiales por utilizar para el desenvolvimiento de los contenidos. Se trata del abordaje analítico en la utilización de textos, juegos, canciones, cine fórum, experiencias de vida y otros, en el desarrollo de las guías de trabajo autónomo. La selección

minuciosa de materiales se refiere a que estén contextualizados y no sean ajenos a las vivencias de las personas estudiantes, que mantengan un lenguaje inclusivo, que inviten al reto de solucionar problemas personales, sociales, culturales y políticos, respetuosos de todo tipo de creencias y no creencias. Para esto, se requiere que la persona docente dedique tiempo a la investigación, a seleccionar sus herramientas, a transformarlas o crearlas de acuerdo con el contexto, con la realidad cercana del estudiantado. No se trata de utilizar la misma guía de años anteriores. Esa realidad actual exige respeto.

Los procesos migratorios, el reconocimiento de los derechos humanos, la globalización y la tecnología son elementos propios del siglo XXI y han generado una creciente diversidad en los salones de clase. Personas estudiantes con pensamientos, religiones, culturas, posiciones muy variadas, con necesidades especiales, interactúan en los mismos escenarios educativos, lo cual implica una serie de desafíos a los que hay que dar respuesta con urgencia.

El abordaje analítico estará relacionado con la metodología empleada para el desarrollo de las actividades dentro del aula y fuera de ella. Formar en el pensamiento crítico en dicha realidad conlleva un esfuerzo por reconocer y respetar los diferentes puntos de vista, juicios o evidencias que visibilicen el contraste y es preciso tomar en cuenta las opciones que permitan resolver determinada situación. Se invita a reconocer el valor de las panorámicas. En educación religiosa, se podrá realizar el abordaje de los contenidos cuidando las diferentes creencias y no creencias, espiritualidades, culturas, posiciones racionales y de fe, diversidad de género, entre otros. La experiencia invita a estimular el debate y el diálogo, que el tratamiento y el análisis del contenido permitan cuestionarse entre sí y procurar el fomento de su reflexión, usando las propias experiencias vitales.

Otra práctica pedagógica de gran utilidad que puede aplicar la persona docente de educación religiosa es impulsar las metodologías activas. Se trata de los modelos educativos que centran su formación en aprender haciendo, mientras la persona estudiante es protagonista activa de su propio aprendizaje. La docencia de educación religiosa puede organizar giras educativas que permitan confrontar al estudiantado, ante la realidad humana de pobreza, vejez, abandono, discriminación, corrupción, contaminación. De igual manera, se pueden promover visitas a proyectos municipales, asociaciones comunales, emprendimientos privados, que insten el bien común, la solidaridad y el respeto por la vida. Esto fomentará la confianza, el interés y la motivación, con el fin de adquirir nuevos conocimientos e implementarlos adecuadamente. Para el análisis y pensamiento crítico, en estas prácticas pedagógicas es muy valiosa la técnica de preguntas generadoras, ya que posibilitan la observación, la experimentación y la interacción con el entorno. Se trata de inspirar experiencias más allá del aula.

Otro reto que debe tomar en cuenta la persona docente de educación religiosa en la formación de pensamiento crítico es formar en complemento con las otras disciplinas. El planteamiento interdisciplinar exige tomar en cuenta la antropología social y cultural, la sociología, la psicología, la bioética, las ciencias de la comunicación, las tecnologías, el arte, la música y la filosofía. En ellas se focalizan y replantean gran parte de las problemáticas presentes en la vivencia cotidiana del estudiantado y sus familias. Una buena práctica puede ser realizar actividades escolares dentro y fuera de la institución, en conjunto con las disciplinas mencionadas. Para ello, se requiere seleccionar contenidos en común, que sean afines, y ponerse de acuerdo con las personas docentes de las materias aludidas. Pueden plasmarse en ferias colegiales e intercolegiales, videoconferencias, proyección a la comunidad, ayuda social,

acercamiento con las universidades para promover la vocación de las personas estudiantes.

Un desafío inminente que se suma a la persona docente de educación religiosa, en su aporte de formación en tiempos de pandemia, exige prácticas pedagógicas centradas en el autocuidado, la escucha y el cuidado del otro, en un llamado a la solidaridad. La fragilidad humana develó la importancia del NOSOTROS y la debilidad del YO. Esta es una oportunidad de oro para todas las disciplinas, pero, de manera especial, para la educación religiosa, por su aporte en la lucha contra una política del miedo, en el acompañamiento al sentido de la vida de las personas estudiantes. Es un intento de incursionar en prácticas pedagógicas que nos permitan redescubrir, en esta coyuntura, la pedagogía de la esperanza de la que nos habla Paulo Freire.

Un elemento más que no se debe obviar desde el pensamiento crítico, es la realidad de aumento de la pobreza, la brecha social que ha generado la pandemia, el crecimiento en la deserción escolar, por la situación económica, por falta de recursos tecnológicos. En América Latina, ya se habla de crisis de educación pandémica (Revista conexiones, 2021). Esto amerita prácticas pedagógicas que inviten a la solidaridad entre comunidades, pueblos y barrios.

La educación comprendida como proceso continuo y permanente de reflexión sobre la realidad involucra, finalmente, una posición ética. Las prácticas pedagógicas en educación religiosa desde el pensamiento crítico deben conducir a la inclusión y equidad, a la sana convivencia de sociedades promotoras de bienestar para todas las personas, culturas y generaciones.

Pregunta para dialogar:

¿Cómo promover una práctica pedagógica –desde el pensamiento crítico– que posibilite un aula intercultural capaz de fortalecer lo que nos une y respetar las diferencias?

Autora: María de los Ángeles Araya González

Académica de la División de Educología, CIDE, para la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional. Licenciada en teología. Máster en educación religiosa y administración educativa.

Correo electrónico: vistasalatardecer@gmail.com

Bibliografía

- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. 2.^a ed., 5.^a reimp. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Nussbaum, M. (2013). *La nueva intolerancia religiosa. Cómo superar la política del miedo en una época de inseguridad*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación Pública. (2021). *Revista Conexiones. Una experiencia más allá del aula*, 13(2). Costa Rica.

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN RELIGIOSA⁷⁹

María Cecilia Leme Garcez

La necesidad de revisión y recreación de los procedimientos evaluativos ha sido una preocupación permanente de las personas educadoras que quieren lograr una formación de calidad. Esa necesidad se hace urgente cuando nos referimos a la educación religiosa que se desarrolla en sistemas educativos competitivos, en los cuales los resultados deben ser puntuales, justificados por medio de exámenes y medidos a través de una nota.

En ese sentido, es oportuno indagar cuál ha sido el modelo o cuáles han sido los modelos evaluativos que prevalecen en la educación religiosa en la mayoría de las instituciones educativas de América Latina, pues, seguramente, eso refleja los fundamentos que amparan e impulsan la educación religiosa latinoamericana. Esta indagación es, en realidad, una

⁷⁹ Este texto retoma y adapta reflexiones ya publicadas en el libro *Desafíos didácticos para la enseñanza religiosa. Descubriendo caminos hacia una educación para la vida*, de mi autoría. (San José, Editorial Sebila, 2014).

urgencia educativa para generar una evaluación en educación religiosa como un proceso y una oportunidad privilegiada de aprendizajes y vivencias.

Empecemos por abordar la evaluación educativa en general y los desafíos que presenta para las personas docentes.

La evaluación educativa suele estar centrada en las personas estudiantes y se preocupa por medir, a través de exámenes, el grado de asimilación o entendimiento de los contenidos estudiados. Para ello, el sistema educativo impone a las unidades escolares la labor de cuantificar el desempeño estudiantil por medio de una nota, la cual tiene el poder de establecer la aptitud para seguir adelante en los estudios o la retención en el mismo nivel. La nota tiene, pues, la potestad de clasificar a las personas estudiantes en suficientemente sabedoras del contenido estudiado o en no sabedoras de este.

Muchas personas educadoras no están totalmente satisfechas con ese tipo de evaluación que deben aplicar a sus estudiantes y buscan mejorar las formas. Por otro lado, están seguras de que la valoración no se limita al momento de aplicar un examen final, sino que está profundamente ligada a todo el proceso pedagógico. Más bien, la evaluación hace parte de ese proceso.

Infortunadamente, la evaluación educativa ha ocupado el espacio central de las clases, ya que todo parece funcionar a su alrededor. Eso significa que se ha transformado en una práctica educativa muy poderosa y, la mayoría de las veces, también en amenazadora y autoritaria. Eso pasa cuando la educación es entendida como transmisora de informaciones que deben ser asimiladas por el estudiantado. Paulo Freire (2014) rechaza fuertemente esa concepción educativa y señala que “enseñar no es transferir conocimientos. Ese es un saber inicial necesario a la formación docente, en una perspectiva progresista: saber que enseñar no significa transferir

conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o su construcción” (p. 52).

Cuando atribuyen una importancia excesiva a la nota, las instituciones educativas acaban por adaptar el conjunto de sus prácticas en una especie de adiestramiento para que el alumnado pueda responder correctamente. Es fundamental insistir que enseñar y estudiar con el objetivo primordial de sacar buenas notas representa un empobrecimiento de la formación humana integral.

¿Cuáles son los principales desafíos evaluativos para la educación religiosa? En primer lugar, las personas docentes de educación religiosa deben darse cuenta de la necesidad de alterar la lógica de la evaluación educativa. En otras palabras, la evaluación no debería acontecer solamente en un momento del camino de aprendizaje, sino en todos los instantes y oportunidades del ciclo lectivo. Además, no debería priorizar el aprendizaje de contenidos, más bien, la capacidad de empatía y convivencia en diversidades que las personas estudiantes van adquiriendo durante el proceso.

Por otro lado, la evaluación en educación religiosa no debería representar un control con carácter punitivo y excluyente: “usted puede seguir adelante”; “usted no ha aprendido suficientemente y por eso debe repetir todo el proceso de ese año”; “usted es mejor que sus compañeros, pues sacó las mejores notas”, etc. Una evaluación que genera jerarquización de acceso y tanto comprensión de los saberes como competitividad entre las personas estudiantes no puede ser formativa en ninguna disciplina, menos en educación religiosa.

En ese sentido, es importante hacerse algunas preguntas educativas relacionadas con la educación religiosa: ¿cómo realizamos la evaluación en esta disciplina? ¿Para qué la hacemos? En esa reflexión, es trascendental tener claridad de los criterios según los cuales se evalúa no solamente al

estudiantado, sino también el propio proceso, la institución y el ambiente educativos.

Para monitorear la práctica de evaluación, es deseable que la persona docente la planifique a través del establecimiento de un calendario de resultados deseados; la valoración permanente del proceso, con una reflexión crítica de lo que se está haciendo; la búsqueda de mecanismos de realimentación del procedimiento; la apertura a sugerencias para mejorar o potenciar la práctica docente; la disposición para ajustar o cambiar la propuesta educativa inicial o las formas de evaluación, si fuera necesario.

Entendemos que la evaluación que prioriza el proceso presenta algunas características específicas: es formativa y permite revisiones constructivas en los distintos momentos; es flexible y abierta a los cambios; tiene en cuenta las características de las personas estudiantes y su entorno tanto familiar como sociorreligioso; insta a que prime la calidad del aprendizaje y los contenidos actitudinales y axiológicos, más que los resultados cuantitativos; favorece experiencias educativas liberadoras, incluyentes y respetadoras de las diversidades que nos conforman como comunidad humana y planetaria.

Es urgente, desde la educación religiosa, (re)inventar procesos y procedimientos evaluativos que rechacen la lógica competitiva del mercado y ofrezcan la oportunidad de colaboración entre las personas estudiantes, así como entre ellas y su entorno sociocultural y sociorreligioso. En este sentido, un maravilloso desafío para la educación religiosa es sustituir la *pedagogía de la evaluación* por la *pedagogía de aprendizajes y vivencias*, en cuyo escenario educativo el estudiantado no tenga que *probar* que aprendió los contenidos *transmitidos* y la evaluación pueda significar un espacio de creatividad, creación, respeto y vivencias.

Pregunta para dialogar:

¿Cómo sustituir la pedagogía de la evaluación por la pedagogía de aprendizajes y vivencias en la educación religiosa?

Autora: María Cecilia Leme Garcez

Brasileña y costarricense. Académica en la Escuela Ecu-
ménica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional,
Costa Rica. Pedagoga social. Maestra en pedagogía (USP/Bra-
sil) y en estudios teológicos (UNA/Costa Rica). Doctora en
desarrollo regional (FURB/Brasil).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5709-4093>

Correo electrónico: cecilia.leme.garcez@gmail.com

Bibliografía

- Freire, P. (2000). *Pedagogía da autonomia*. 14.^a ed. São Paulo:
Paz e Terra.
- Garcez, M. (2014). *Desafios didácticos para la enseñanza reli-
giosa. Descubriendo caminos hacia una educación para la
vida*. San José: Sebila.

INTELIGENCIA ESPIRITUAL

María Ceneida Alfonso Fernández

“La inteligencia espiritual nos faculta para preguntar por el sentido de la existencia [...] para interpretar símbolos y comprender sabidurías de vida” Torralba (2010)

El ser humano, por su condición singular –que lo diferencia de las demás creaturas– ha buscado siempre –y por diversos caminos– otorgar significado a su vida y plenitud a su existencia; eso explica por qué escudriñar lo sagrado, lo trascendente o lo santo sigue teniendo vigencia en los contextos donde el ser humano se desenvuelve.

Dada esta condición humana, se hace relevante reflexionar hoy, más que en otros tiempos, acerca de la inteligencia espiritual, en cuanto que asunto propio de todo ser humano. Volver a la mismidad, es decir, a la profundidad e interioridad del ser, para reconocerse en la capacidad de abrirse a las demás personas y de prolongarse en ellas, es una forma de potenciar esta inteligencia y de avanzar hacia el encuentro con otros que también, a su modo, están en búsqueda de sentidos.

La inteligencia espiritual implica no solo la coexistencia de personas que están en situación de búsqueda, sino, además,

que –desde la convivencia, el respeto a la diversidad, la amistad y el compromiso– cada quien se compromete a colaborar en la construcción de una sociedad mejor. En este sentido, los escenarios educativos se convierten en los ambientes de aprendizaje con mayores posibilidades para potenciar el cultivo de la inteligencia espiritual, teniendo en cuenta la variedad cultural, social y religiosa, entre otras que en ella confluyen.

No puede negarse que son múltiples los caminos por los que las personas realizan las búsquedas de sentido a su existencia. Sin embargo, vale la pena centrarse, en esta ocasión, en el hecho de que esas búsquedas acontecen hoy en condiciones culturales caracterizadas por ofertas de lo superfluo, lo trivial y pasajero: todo eso que –en términos de Bauman (2007)– se puede llamar la sociedad líquida y que entretiene o distrae al ser humano de lo fundamental, debilita la convivencia y profundiza el individualismo.

En consecuencia, para restarle fuerza a esas distracciones, a la escuela –como escenario de formación integral e integrada, por su capacidad para ser un espacio acogedor que favorece la convivencia y que respeta la diversidad de formas en que se expresan las búsquedas humanas de sentido– le compete revisar y replantear sus mecanismos de enseñanza, así como repensar los contenidos que desde las humanidades se ofrecen a la comunidad educativa, con el propósito de exaltar el bien que habita en el ser humano.

Por lo anterior, cuando se hace una aproximación frente a la enorme posibilidad que tiene el ser humano para cultivar su inteligencia espiritual, tal como lo expone Torralba (2010), se pueden reconocer los *poderes* de esta inteligencia. El autor describe 17 poderes de la inteligencia espiritual: 1) la búsqueda de sentido, 2) el preguntar último, 3) la capacidad de distanciamiento, 4) la autotrascendencia, 5) el asombro, 6) el autoconocimiento, 7) la facultad de valorar, 8) el gozo

estético, 9) el sentido del misterio, 10) la búsqueda de una sabiduría, 11) el sentido de pertenencia al todo, 12) la superación de la dualidad, 13) el poder de lo simbólico, 14) la llamada interior, 15) la elaboración de ideales de vida, 16) la capacidad de religación, 17) la ironía y el humor.

Torralba (2010) sugiere, también, 12 formas de cultivar la inteligencia espiritual: la práctica asidua de la soledad, el gusto por el silencio, la contemplación, el ejercicio de filosofar, lo espiritual en el arte, el diálogo socrático, el ejercicio físico, el dulce no hacer nada, la experiencia de la fragilidad, el deleite musical, la práctica de la meditación y el ejercicio de la solidaridad. En la medida que el ser humano potencia el desarrollo de estas prácticas, simultáneamente, plantea el autor, se cultiva la inteligencia espiritual.

Es importante aclarar que la inteligencia espiritual no se refiere, de forma, exclusiva a alguna creencia o tradición espiritual. No se trata de disolver las creencias o menospreciar los diversos modos que tiene el ser humano de buscar lo santo, sagrado o trascendente, porque la inteligencia espiritual no es propiedad de una confesionalidad o religión. Por el contrario, se procura cultivar –en las religiones o fuera de ellas– un proyecto de vida, basado en la convicción de que el ser humano es un ser re-ligioso (re-ligado) de muchas maneras. Por tanto, los ambientes escolares son lugares en los que la comunidad educativa tiene la posibilidad de reconocer y acoger las múltiples formas en las que la humanidad realiza sus búsquedas de sentido.

Ahora bien, hablar de la inteligencia espiritual implica desarrollar un diálogo conceptual con otras inteligencias. En ese sentido, Goleman (1996) y Gardner (1999) llevaron a cabo un despliegue en torno a las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional. La reflexión sobre la inteligencia espiritual también ha tomado suficiente fuerza, como forma

posible de aportar al equilibrio humano desde la dimensión propia del hombre: la espiritual.

Pregunta para dialogar:

Desde la educación religiosa se acoge el deseo de toda persona de vivir y convivir en comunidades más humanas y fraternas. ¿Qué aporta la inteligencia espiritual a una educación religiosa orientada a la convivencia en la diversidad?

Autora: María Ceneida Alfonso Fernández

Licenciada en ciencias religiosas (Universidad Católica de Pereira). Especialista en pedagogía y desarrollo humano (Universidad Católica de Pereira). Magíster en pedagogía y desarrollo humano (Universidad Católica de Pereira). Máster en educación y formación (Universidad Paris Est-Créteil). Docente de la Licenciatura en Educación Religiosa (Universidad Católica de Pereira). Colombia.

Correo electrónico: ceneida.alfonso@ucp.edu.co

Bibliografía

- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Torralba, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Zohar, D. y Marshall, I. (2000). *Inteligencia espiritual*. Madrid: Plaza & Janés.

EDUCACIÓN RELIGIOSA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Claudio Hernán Pérez Barría

Pareciera que la educación religiosa no podría contribuir al desarrollo del pensamiento crítico de quienes componen las comunidades educativas de América Latina y que, más bien, esa tarea correspondería a otras asignaturas del currículum escolar de enseñanza media, a saber: Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Educación Ciudadana; Filosofía y La Ciudad Contemporánea⁸⁰, entre otras.

De acuerdo con lo indicado, el referido planteamiento da por sentado el hecho que la educación religiosa no posee los fundamentos teóricos y epistemológicos tanto necesarios como suficientes que le permitan contribuir o aportar al desarrollo

80 De acuerdo con el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), la asignatura “La ciudad contemporánea” corresponde a un módulo diferenciado de la materia Historia y Ciencias Sociales en Tercero y Cuarto Año de Enseñanza Media, cuyo propósito es que las personas estudiantes “puedan ampliar su conocimiento de la realidad social y de su historicidad, y que aprecien que ellos pueden desarrollar en este sector un conocimiento crecientemente especializado y profundo, acotando el campo temático abordado, en este caso al estudio de la ciudad” (MINEDUC, s. f., p. 5).

del pensamiento crítico; supone, además, que esas otras asignaturas mencionadas sí cuentan con tales fundamentos.

Ahora bien, esta desproporcionalidad conceptual atribuida a la educación religiosa en relación con las demás asignaturas referidas olvida que la totalidad del currículum escolar latinoamericano está cruzado de forma íntegra por la episteme violentamente impuesta de parte del conquistador europeo, desde finales del siglo XV, en las tierras de Abya Yala, y que no ha sido del todo desarraigada hasta ahora. De ahí que Boaventura de Sousa Santos diga que

La identificación de las condiciones epistemológicas permite mostrar la vastísima destrucción de conocimientos propios de los pueblos causada por el colonialismo europeo —lo que llamo epistemicidio— y, por otro lado, el hecho de que el fin del colonialismo político no significó el fin del colonialismo en las mentalidades y subjetividades, en la cultura y en la epistemología y que por el contrario continuó reproduciéndose de modo endógeno (2010, pp. 7-8).

Acorde con De Sousa, el epistemicidio producido por las acciones colonizadoras de Europa no ha sido posible subsanarlo, pese a los proyectos independentistas latinoamericanos, que, si bien supusieron una independencia geopolítica, no fueron suficientes para alcanzar una independencia epistemológica. En este contexto, esa dependencia epistemológica es posible entenderla, en primer lugar, como la creencia en que la cultura europea es superior a todas las culturas de América; en segundo lugar, como la creencia europea según la cual la religión impuesta es la verdadera (primero el cristianismo católico romano y, más tarde, el cristianismo protestante), y, en tercer lugar, como la extensión en América Latina, de la

poderosa autoridad e influencia ejercida por parte de la Iglesia católica romana sobre las jerarquías europeas gobernantes de la época.

Según el panorama epistemológico-curricular presentado, todas las asignaturas que en la actualidad componen el currículum de educación media tienen dificultades para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en el estudiantado latinoamericano, incluida la educación religiosa. Se requiere, entonces, comprender el significado de ese pensamiento para que, posteriormente, desde los mismos fundamentos y estructuras tanto epistemológicas como curriculares descolonizadas y deconstruidas, las asignaturas, en general, y la educación religiosa, en particular, puedan contribuir de forma sólida al desarrollo del mencionado pensamiento.

Es precisamente en esta dirección hacia la cual apunta Henry A. Giroux, cuando se refiere al establecimiento de una pedagogía crítica, en la que principia, realizando un análisis “sobre los problemas que todavía hoy siguen configurando la enseñanza de las ciencias sociales” (1997, p. 106). A juicio de Giroux, los educadores no poseen una completa comprensión de lo que constituye el pensamiento crítico, por los motivos siguientes:

1. “la mayor parte de lo que los estudiantes reciben de la escuela es una exposición sistemática de aspectos seleccionados de la historia y la cultura humanas. Sin embargo, la naturaleza normativa del material seleccionado es presentado como algo al mismo tiempo no problemático y exento de valor” (p. 106). Se trata de contenidos que responden a las lógicas de los poderes imperantes.
2. En continuidad con lo anterior, Giroux hará referencia a “la pedagogía de la «percepción sin tacha»” (p. 107), que se explica en el hecho de que las personas educadoras

aprueban los conocimientos y valores dominantes, privilegiando el enfoque teórico sobre el dialéctico.

Finalmente, Giroux dice que

la pedagogía de la «percepción sin tacha» crea y al mismo tiempo reproduce relaciones sociales del aula que para la mayoría de los estudiantes no sólo son aburridas sino incluso, y esto es más importante, desorientadoras. Semejante pedagogía, más que desarrollar activamente pensadores críticos, produce estudiantes que o bien tienen miedo de pensar críticamente o bien son incapaces de hacerlo (p. 107).

Ese miedo y esa incapacidad de pensar críticamente, que –según Giroux– se fundamenta en la pedagogía de la percepción sin tacha, ha contribuido a controlar de manera hegemónica las estructuras epistemológicas de la educación general y religiosa, en toda Latinoamérica. Es en esta dirección que Henry A. Giroux, refiriéndose al análisis que Gramsci realiza sobre los modos cambiantes de dominación en las sociedades, explica que

[...] es crucial para entender cómo usan las élites gobernantes la hegemonía cultural para reproducir su poder económico y político. Nos ayuda a concentrarnos en los mitos y procesos sociales que caracterizan una forma específica de hegemonía ideológica, particularmente tal como se difunde por medio de diferentes agencias de socialización como las escuelas, las familias, los sindicatos, los lugares de trabajo y otros aparatos ideológicos del Estado (2003, p. 26).

Adicionalmente, se observa en el pensamiento de Giroux una penetrante mirada y observación de cómo se configura

la enseñanza de las ciencias sociales, identificando, en estas, problemas asociados directamente con el hecho de que las personas educadoras no comprenden lo que constituye el pensamiento crítico tanto en términos generales como específicos (1997). Además, Giroux agrega que “en nombre de la objetividad, una buena parte de nuestros currículos en estudios sociales universaliza normas, valores y puntos de vista dominantes que representan perspectivas interpretativas y normativas sobre la realidad social” (p. 106). Esas normas, esos valores y esos puntos de vista dominantes a los que hace referencia el autor pueden ser interpretados y, por lo tanto, identificados, por ejemplo, en los discursos y narrativas hegemónicas (racismos, machismos, violencias de género, supremacías blancas heteropatriarcales y monoculturales, eurocentrismo) que imperan en las sociedades occidentales, las ciencias sociales y, como ya fue dicho, en el espacio áulico. Este último (aquí se piensa en el espacio áulico que ocupa la educación religiosa), de acuerdo con Giroux, debe constituirse en un ambiente de cultivo, reflexión y contribución al desarrollo del pensamiento crítico. Es a esto a lo que se refiere Luis González Martínez, cuando menciona los fines educativos centrales de la pedagogía crítica o pedagogía fronteriza de Henry A. Giroux, a saber:

[...] desarrollar formas de transgresión a partir de las cuales sea posible desafiar y redefinir los límites existentes. Desarrollar condiciones en las que los estudiantes puedan leer y escribir dentro y en contra de los códigos culturales existentes. Crear espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad.

Para lograr sus objetivos acentúa el lenguaje de lo político al examinar cómo las instituciones, el conocimiento y las relaciones sociales se inscriben en el poder de manera distinta, pero también examina el lenguaje de lo ético para

comprender cómo las relaciones sociales y los espacios desarrollan juicios que exigen y conforman diferentes modos de respuesta al otro (2006, pp. 83-84).

En conclusión, el pensamiento crítico viene a encontrar un entorno y soporte fundamental en la educación religiosa, porque ella –dada su naturaleza– acoge los aportes críticos de diversas tradiciones religiosas. Ejemplo de ellas son el profetismo hebreo, la invitación islámica a la hospitalidad o la praxis de Jesús –caracterizada por ser inclusiva, liberadora, dignificante, compasiva y restauradora; dirigida, de manera específica y preferencial, a la niñez, las mujeres, y a todas las personas más vulnerables, víctimas de las tantas formas de abuso, opresión, exclusión, discriminación, explotación y violencias diversas–.

Esos aportes de las religiones permiten a la educación religiosa ofrecer una colaboración importante en la tarea de desafiar, contestar, cuestionar, juzgar y desestabilizar, ahora de manera crítica, el *statu quo* aún imperante en nuestra América Latina, junto a las estructuras de poder que luchan por mantenerlo.

Lo anterior nos invita, como docentes y estudiantes, a valorar la educación religiosa como camino para el desarrollo del pensamiento crítico y el establecimiento de la justicia.

Pregunta para dialogar:

¿Por qué se requiere que la educación religiosa contribuya al desarrollo del pensamiento crítico en los espacios educativos latinoamericanos?

Autor: Claudio Pérez Barria

El autor, de nacionalidad chilena, cursa el Doctorado Interdisciplinario en Estudios Sociorreligiosos, en la Escuela

Ecuménica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica. Sus intereses de investigación se orientan hacia la educación religiosa, la interculturalidad, el pensamiento crítico y la laicidad.

Correo electrónico: clauperl@yahoo.com

Bibliografía

- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Publicaciones del MEC. y Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- González, L. (2006). La pedagogía crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica*, 29, 83-87. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739014.pdf>
- MINEDUC. (s. f.). *Historia y ciencias sociales. La ciudad contemporánea. Programa de estudio tercer o cuarto año medio. Formación diferenciada humanístico-científica*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, MINEDUC. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/304/MONO-245.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

LA EDUCACIÓN RELIGIOSA: ESCENARIO EDUCATIVO PROPICIO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ⁸¹

Martha Vinasco Ortiz

En Colombia, como lo referencian algunas investigaciones, en especial la de William Beltrán Celis, se presenta un importante aumento de grupos religiosos y, por ende, se asiste a la diversidad religiosa. En esta coyuntura, es importante preguntarnos por la construcción de la paz que se puede dar en las relaciones gestadas entre las diversas expresiones de lo religioso, así como por los modos a través de los cuales el contexto educativo puede convertirse en un escenario propicio para ello. Al respecto, María Isabel Coy (2010), citando a la Conferencia Episcopal, plantea que

No le estamos pidiendo a la escuela que asuma las tareas de formación de creyentes en determinado credo (lo cual

81 En estas páginas, retomo y amplío algunos aportes ya enunciados en mi tesis de maestría en educación y desarrollo humano, titulada *La educación religiosa escolar, escenario para la construcción de paz en contextos de diversidad*.

corresponde a la familia y a la Iglesia) sino la formación de ciudadanos y de personas que reconocen los elementos esenciales de la experiencia religiosa y los valores que contiene para aportar proactivamente al entendimiento de todos los hombres y mujeres y la construcción de una civilización planetaria fundamentada en la paz. (p. 80)

Con lo anterior, Coy (2010) resaltó la importancia de la escuela como ambiente de formación, donde se requiere reflexiones conducentes a acciones cotidianas que propendan por la paz. La escuela contribuye a la construcción de la paz exaltando el valor de las diversas experiencias religiosas del ser humano; haciendo de la reflexión, del reconocimiento y del respeto formas imprescindibles de colaborar a la construcción de paz

Aceptación, reconocimiento y respeto no deben ser entendidos solo como meros valores impuestos, sino que deberían asumirse como experiencias que nacen del interior del ser humano, cuando este se dispone a crecer en y para las relaciones con él mismo, lo Otro (ser superior, Dios, energía, etc.), los otros (prójimo) y lo otro (la naturaleza).

Como maestra, opino que podremos aprender a convivir y a cultivar la paz teniendo en cuenta algunas consideraciones. En primer lugar, es necesario el pleno y sincero reconocimiento de la diversidad que converge en el ambiente educativo; en segundo puesto, es importante comprender que el aula es un espacio ideal para el encuentro de las variadas expresiones de lo religioso y que “la religión [...] ha facilitado en muchas ocasiones momentos pacíficos y que, debido a su gran capacidad de convocatoria humana y al talante de solidaridad y respeto que transmiten sus ideales, es claro espacio para hablar de diálogo y de convivencia social” (Molina, Cano y Rojas, 2004, p. 110). Por último, es urgente poner en diálogo las diferentes voces y memorias religiosas que coinciden

en el aula, como medio eficaz para fortalecer la cercanía y la empatía. El hecho de dialogar no solo implica que las voces resuenen; incluye, también, ampliar la capacidad de escucha que permite tocar la realidad propia y la de las otras personas.

Igualmente, considero fundamental resaltar que, si bien las religiones invitan reiteradamente a la construcción de la paz e impulsan el bien común, no es de descartarse que pueda surgir la ambivalencia. Este, de modo preciso, es el punto que mayor atención requiere: dado que queremos hacer de la educación religiosa escolar una mediación adecuada para la construcción de la paz, será siempre pertinente promover el ejercicio del discernimiento, con el objetivo de aprender a distinguir, en las distintas culturas y religiones, las tradiciones que humanizan e invitan al diálogo, de aquellas que separan y dificultan el encuentro.

Algunas tradiciones religiosas se fundamentan en dogmas, que se transmiten intergeneracionalmente. Cuando los dogmas son comprendidos como verdades absolutas o discursos dominantes que desconocen o subvaloran otras experiencias, creencias, pensamientos, sentidos y prácticas, las religiones se debilitan en su capacidad de construir relaciones de paz. Lo más paradójico es que, mientras se invita a la práctica del amor, el respeto y la misericordia, se interrumpe el enlace con el otro diferente. Frente a los fundamentalismos, la educación religiosa debe favorecer el mutuo conocimiento, el discernimiento y la convivencia armoniosa.

Es impostergable hacer que la educación religiosa abandone el proselitismo y se abra a la posibilidad tanto de orientar como de educar en el conocimiento y la valoración de las diversas aproximaciones a lo religioso o a la espiritualidad, como vía para que los vínculos con los otros y con lo otro pueda trascender lo propio y aportar a la construcción pacífica.

Afortunadamente, las nuevas generaciones están asumiendo modos de comprensión del mundo y de la realidad, muy distintos a las prácticas de rechazo por lo diferente que se instalaban hace unas décadas tanto en los medios familiares como escolares. Frente a este cambio cultural, es menester que como docentes de educación religiosa seamos posibilitadores de encuentro, diálogo, convivencia y respeto, ante las identidades particulares con las que llegan nuestros educandos.

Por las razones expuestas, otro reto que nos atañe como profesores de educación religiosa escolar será el de una constante formación académica, la cual nos permita adoptar estrategias pedagógicas que dinamicen el conocimiento del educando a partir de su propia realidad, con el propósito emancipatorio de construir relaciones de paz en un contexto que nos propone la reproducción acrítica de las violencias.

Finalmente, deseo recordar que la educación religiosa es un espacio de formación que humaniza. Y formar lo humano implica que educandos y educadores también cultivemos el mutuo reconocimiento y la valoración recíproca: no se puede educar para la paz con base en pedagogías violentas.

Pregunta para dialogar:

¿Qué acciones concretas requiere el ambiente educativo de la educación religiosa para contribuir de manera asertiva a la construcción de la paz desde la diversidad religiosa?

Autora: Martha Vinasco Ortiz

Licenciada en educación religiosa, UCP. Mg. en educación y desarrollo humano, CINDE- UMZ. Máster en educación y formación, Universidad Paris Est-Créteil. Docente de licenciatura en educación religiosa. Coordinadora del Taller

del Maestro, LER UCP. Integrante del grupo de investigación Fenómeno Religioso.

Correo electrónico: martha.vinasco@ucp.edu.co

Bibliografía

- Beltrán Celis, W. (2004). *Fragmentos y recomposición del campo religioso en Bogotá. Un acercamiento a la descripción del pluralismo religioso en la ciudad de Bogotá*. Bogotá D.C: Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.
- Coy Africano, M. (2010). La educación religiosa escolar en un contexto plural. Reflexiones preliminares. *Franciscanum*, 52(154), 53-83.
- Ministerio de Educación Colombiana. (2018). Ley General de la Educación. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Molina, B.; Cano, M. y Rojas, G. (2004). Culturas, religiones y paz. En *Manual de paz y conflictos* (pp. 96-107). Granada: Universidad de Granada.